

Attraversare le conoscenze. L'interlocuzione pedagogica e il dialogo sulle storie per la formazione del soggetto

PATRIZIA GARISTA*

RIASSUNTO: I contesti educativi e di cura, travolti dall'inatteso, hanno fatto emergere esperienze di disincanto, ferite profonde, silenzi, evidenziando vincoli e opportunità di una crisi sanitaria ed educativa.

A partire dal contributo di Franco Blezza alla tematizzazione dell'“interlocuzione pedagogica nel rapporto tra pedagogia e medicina”, si intende problematizzare il dialogo educativo come strumento per attraversare e costruire conoscenze, delineando una prassi volta a stabilire relazioni e nuovi apprendimenti. Tali scenari, del darsi a vicenda, “incantano” le pratiche di cura educativa, fuori e dentro la classe, nella scuola e nell'alta formazione, generando nuovi apprendimenti e narrazioni di resilienza.

PAROLE CHIAVE: Cura, dialogo, formazione, narrazioni

ABSTRACT: The educational and caring contexts, overwhelmed by the unexpected, have brought out experiences of disenchantment, deep wounds, silences, highlighting the constraints and opportunities of a health and educational crisis. Moving from Franco Blezza's contribution to the thematization of "pedagogical interlocution in the relationship between pedagogy and medicine", educational dialogue is here problematized as a tool for crossing and building knowledge, outlining a practice for creating relationships, new learning and for imagining dialogic scenarios capable of “Enchant” educational caring prac-

* INDIRE – Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa.

tices, inside and outside the classroom, in schools and higher education, generating new learning and resilient narratives.

KEY-WORDS: Care, dialogue, education, narratives

"Not only is social life identical with communication, but all communication (and hence all genuine social life) is educative"
John Dewey (1916, p. 5)

1. L'interlocazione pedagogica nelle scienze dell'educazione e della salute

Introducendo il suo volume dedicato alla pedagogia sociale, Franco Blezza ripercorre le origini della locuzione "pedagogia", tracciando alcune implicazioni cruciali che la configurano come una pratica del "prendersi cura" dell'educazione, o ancora "come una riflessione sull'educazione che coinvolge direttamente anche quel soggetto che è chiamato in causa a compiere questa riflessione. [...] La Pedagogia coinvolge direttamente una pluralità di soggetti in ruoli diversi ma tutti necessariamente parti e persone dell'atto educativo" (Blezza, 2005, p. 7). Dalle origini della Pedagogia, e la sua vicinanza ai gesti di cura, Blezza trae ed esplicita una correlazione, quella tra la pedagogia e la medicina, o ancora, potremmo dire, tra la pedagogia e le scienze della salute. Il loro intreccio avvia un rizoma in cui si possono riconoscere i reticoli e i nodi che ne definiscono i tratti distintivi come pratiche di cura dell'altro (intese, seguendo la distinzione della lingua anglosassone come *taking care of*, per la prima, e *to cure*, per la seconda), (Idem, 2005. p. 6). Nei gesti di cura la pedagogia non pone in atto una terapia (Blezza, 2006), ma *attraversa* e *co-costruisce* conoscenze, crea campi di esperienza in cui spesso le dimensioni del benessere, della salute e dell'apprendimento si incontrano e si influenzano. Il lavoro educativo avviene dunque nelle azioni del "prendersi cura di" situate in contesti educativi, di prevenzione, riabilitazione e cura, in cui pedagogisti ed educatori si trovano sempre ad "attraversare le conoscenze" tra sé e l'altro, tra il loro sapere e altri saperi disciplinari, tra il mi-

crocontesto della loro relazione educativa e il macrocontesto sociale in cui i destinatari di tali cure sono inseriti. Secondo Blezza la pedagogia medica corrisponde all'atteggiamento del medico, e di qualsiasi professionista nell'area sanitaria, nelle vesti di un soggetto umano che *dialoga* con un altro soggetto umano (Blezza et al., 2020).

Nel guado in cui si valicano pensiero (*dia-logos*) (Blezza, 2005, p.83) e conoscenze (*dia-gnosis*) (Palmieri, 2001) si possono creare scenari inattesi e generativi per la cura educativa, trame discorsive che possono portare a riconoscere il contributo della professionalità pedagogica (Blezza, 2018a), così come prefigurato dalla letteratura che caratterizza il percorso scientifico di Franco Blezza, in cui il tema del dialogo e dell'interlocuzione pedagogica diventano un filo rosso per leggere la connessione tra pedagogia e medicina, ma anche per rivedere criticamente altre attinenze a cui richiamano le emergenze e le sfide contemporanee nei setting scuola/formazione e nei setting di cura, ovvero sostenibilità, sicurezza e prevenzione. Come sostiene Blezza, nella relazione d'aiuto che può caratterizzare vari territori in cui si dà un'esperienza propriamente educativa, non si parla "di una prassi esercitata dal professionista sull'utente-interlocutore, quanto piuttosto di una Prassi che il soggetto è aiutato a esercitare su se stesso" (Idem, 2005, p. 81). "Il professionista di cultura pedagogica non offre dunque soluzioni ai problemi degli interlocutori che a lui si rivolgono, ma li aiuta a cercarsi la propria" (ibidem, p. 82). La pratica dell'interlocuzione pedagogica, individuata da Franco Blezza, disegna il perimetro e il volume per avviare laboratori di pedagogia professionale. L'interlocuzione pedagogica infatti

“utilizza in maniera sistematica la confutazione e la maieutica, in modo che l'interlocutore possa rendersi conto da solo della fallacia logica e pratica di alcune sue convinzioni e riuscire autonomamente ad individuare la strada di una possibile risposta funzionale alla sua situazione. A questo proposito, vogliamo evidenziare una sostanziale differenza fra il dialogo socratico e l'Interlocuzione Pedagogica: il primo si fonda sul concetto di verità che considera in termini assoluti e universali, mentre la seconda si fonda sull'idea che il processo di ricerca sia aperto, continuo e senza fine e fini e che pertanto non esista una verità da raggiungere. L'interlocutore sarà, dunque, sostenuto nel processo che lo porta a esplicitare e a mettere in discussione i principi alla base delle proprie scelte e delle proprie azioni, principi che ha considerato come fossero scontati e che non sono stati fatti oggetto di analisi critica e di messa a fuoco consapevole e contestualizzata, cioè calata nella concreta

situazione di vita della persona. È necessario esplicitare che il pedagogo è parte interna della discussione, alla quale offre spunti di confronto critico in un'ottica di dubbio sistematico e di costruttiva apertura, senza pretendere mai che le sue posizioni siano valide in assoluto e nella consapevolezza che, come membro attivo della relazione, è egli stesso inserito in un processo educativo e di crescita. Interlocutore e pedagogo devono, dunque, essere disponibili a mettersi in discussione, evolversi e cambiare come presupposto all'avvio della stessa "Interlocuzione Pedagogica" (Bleza et al. 2020, p. 256).

Tali presupposti sono stati ampiamente illustrati dal Prof. Bleza nei suoi saggi-romanzi come "Dark Lady" (2018b), "L'estremo aiuto" (2020) e da ultimo "Manu" (2021), rendendo visibili e riconoscibili, attraverso i dialoghi narrati, le pratiche discorsive che ogni pedagogo può mettere in campo nella relazione d'aiuto, *attraversando le conoscenze* per mezzo di una pedagogia militante. Un contributo prezioso anche per chi si troverà a svolgere la propria professione in gruppi e comunità più ampie, nell'ambito della prevenzione del rischio e nella promozione della sicurezza, in cui indagare i temi della devianza, fenomeni sociali e familiari e attivare progettazioni territoriali.

La riflessione di John Dewey sulle origini della filosofia in Europa, che Franco Bleza riprende e sottolinea, illustra le antiche radici delle teorie e prassi pedagogiche intorno al dialogo. Presente in alcuni generi poetici, nella tragedia greca e nella sua storiografia, secondo Dewey il dialogo emerge "quando i sofisti, il primo corpo di educatori professionali in Europa, presero a istruire i giovani alle virtù, nelle arti politiche, e nel governo della città e della famiglia, la filosofia cominciò ad avere a che fare con le relazioni dell'individuale con l'universale, dell'individuo con la classe o gruppo, con la relazione fra uomo e natura, fra tradizione e riflessione, fra conoscenza e azione" (Bleza, 2005, p. 93). Il dialogo che apre alla relazione educativa rimarrà nei secoli uno strumento privilegiato dell'agire professionale di cui vorremmo argomentarne l'impatto negli attuali scenari di cura educativa sul rapporto tra educazione e pandemia. Non vi è qui lo spazio per una trattazione a tutto campo del dialogo e della comunicazione educativa, comprensiva dei suoi massimi esponenti. La visione contemporanea del dialogo come pedagogia egualitaria, aperta, politicamente autorevole e basata sulla co-costruzione della conoscenza, riflette solo alcuni filoni della sua storia. Alcuni tra questi vedono il dialogo come pratica sociale e discorsiva, o come un modo per con-

durre gli altri a conclusioni precostituite; o come un modo per un maestro di guidare le esplorazioni di un novizio; o come un insieme di regole di base e procedure per discutere opinioni alternative; o, ancora, come un modo per problematizzare e decostruire le concezioni convenzionali. Il dialogo non è solo un approccio multiforme alla pedagogia; le sue diverse configurazioni esprimono presupposti più profondi sulla natura della conoscenza, sulla struttura dell'indagine, sulla qualità della comunicazione, sui ruoli di insegnante e discente e sui reciproci obblighi etici. Nel considerare il dialogo come una figura di relazione comunicativa pedagogica, quindi occorre decostruirne radici, modelli, prassi, per cogliere alcune semplici distinzioni e categorie, le quali interferiscono con una comprensione più profonda delle questioni in gioco come il chi partecipa, lo spazio e i tempi in cui avviene, le modalità con cui si svolge. Si è scelto qui di analizzare il contributo del dialogo educativo esposto da Franco Blezza, adoperando il filtro della pedagogia critica, di cui Freire (2005) è stato generatore e sostenitore, per il suo lavoro sulla comunicazione centrata sulle narrazioni condivise. Per Freire “il momento del dialogo è quello in cui gli uomini si incontrano per trasformare la realtà e progredire” (AA.VV, 2003, p. 14). Di seguito argomenteremo la necessità di dialogare sulle storie attraversando il pensiero di Giroux e Stiegler, per decostruire il collegamento tra educazione, cura e tecnologie, esplicitando la possibilità di apprendere dall'ascolto, dalla decostruzione e dalla narrazione condivisa come ci ha insegnato Freire, ma anche riportando il focus del lavoro educativo sull'immaginazione, il sensibile e il reincanto nelle pratiche formative.

2. Scenari per la cura educativa: uno sguardo pedagogico sulla sindemia

Henry Giroux, teorico della pedagogia critica, ha intitolato il suo ultimo saggio “*Pandemic Pedagogy. Education in time of Crisis*” (Idem, 2021). Un titolo che delinea un campo d'azione della pedagogia caratterizzato dagli effetti e dalle conseguenze del Covid-19, non solo in riferimento all'emergenza sanitaria ma ampliando la sua analisi alle istanze emergenziali del sistema educativo e della formazione di molte categorie professionali che operano nel campo della cura, le quali si confrontano con le sue molteplici declinazioni educative. La contem-

poraneità, secondo Giroux, è una storia contrassegnata da svariate emergenze globali che mettono a rischio la formazione del soggetto: la pandemia, le violenze razziali, le violenze di genere, i processi migratori, le guerre, le povertà educative, le crisi economiche, i disagi psicologici e sociali tra la popolazione. In questo senso la pandemia potrebbe essere riletta come gesto separatore e fondatore al tempo stesso (Palmieri, Prada, 2005; Massa, 1997), la quale, secondo Giroux, ha isolato e generato un campo specifico di sapere, come direbbe Foucault, una pedagogia della pandemia. Tale pedagogia ha ripensato le azioni educative e didattiche in uno scenario virtuale, assistito dalle nuove tecnologie, ha ampliato gli spazi della formazione in emergenza, ma ha tuttavia messo in luce il rischio di assoggettamento, se non verrà ripensata in modo critico e orientata in una prospettiva di empowerment (Freire, 2005).

La pedagogia della pandemia, nella prospettiva di Giroux, intende esplorare questioni riconducibili alla costruzione e all'attraversamento delle conoscenze, all'agentività (agency), al desiderio e ai valori che animano i processi educativi attuali, promuovendo azioni di resistenza a ogni tentativo possibile di assoggettamento nei percorsi di formazione (Mantegazza, 2003). La pandemia da Covid-19 ha prodotto una temporalità segnata dall'incertezza, dalla frammentazione (Ceruti, 2020) e dall'apprensione verso il compito educativo di creare occasioni per immaginare un progetto del proprio destino. Tuttavia è proprio questo sostare nel caos dell'emergenza ad offrire l'opportunità, secondo Giroux, di fronteggiare e riorganizzare nuove visioni del lavoro della pedagogia critica, nel porre l'attenzione verso temi come l'agentività dei soggetti in formazione o i valori quali l'affermazione dei diritti e la lotta contro le disuguaglianze, nel mettere al centro delle politiche educative l'inclusione e le differenze. La visione di Henry Giroux evidenzia dunque qualcosa in più rispetto a un modello educativo che si è delineato per rispondere all'emergenza del Covid-19. Egli sostiene che le pratiche messe in campo dalla pedagogia della pandemia non si limitano ad essere azioni di adattamento per rispondere a un'emergenza sanitaria ma definiscono lo spazio di un sistema di conoscenze, idee, valori e desideri che mirano a costituire specifiche identità, relazioni, e distinte ermeneutiche del presente e del futuro (Giroux, 2021). Pratiche prodotte in patti culturali ideologicamente e politicamente orientati all'oggettivare le persone. Ne deriva uno scenario disincantato, in cui risulta urgente decostruire alcune delle

parole che a nostro avviso stanno caratterizzando l'emergenza ancora in corso mentre stiamo scrivendo, quali pandemia, cura, resilienza, tecnologie, relazione educativa, dialogo.

Ci chiediamo in primis quanto la parola pandemia descriva esaustivamente ciò che i processi di cura, nella loro multidimensionalità e complessità, stanno realmente penetrando. In questa prospettiva ci sembra più opportuno introdurre il concetto di sindemia, la quale sta a indicare “gli effetti negativi sulle persone e sull'intera società prodotta dall'interazione sinergica tra due o più malattie”. La sindemia causata da SARS-COV2 ha portato alla luce i pregi e i difetti del nostro sistema sociale, di cura ed educativo. La sindemia non focalizza la sua attenzione solo sugli effetti della malattia causata da Covid 19, ma comprende le interazioni e le connessioni che tale emergenza intreccia con altri settori della cura educativa: le disabilità, le malattie croniche, la salute mentale. Ognuno di questi ambiti ha subito ferite profonde da cui sono emerse domande e bisogni formativi indifferibili, che richiamano un lavoro su di sé in grado di andare oltre l'emergenza e che, come hanno dichiarato alcuni operatori sanitari interrogati sulla possibilità di formarsi alla resilienza, un lavoro che inneschi un doppio movimento di riflessività, costruzione di significati e ascolto, verso sé e non solo verso l'altro da sé.

Se adottiamo dunque un'espressione più complessa e olistica della pandemia, ovvero la sindemia, possiamo ampliare i significati simbolici e intellettuali di cui disponiamo e attivare, attraverso il processo che Stiegler definisce trans-individuazione, un lavoro formativo che ci permette di entrare in relazione con il proprio sé, con gli altri, con l'ecosistema che abitiamo. Un lavoro pensato per reincantare la cura e l'educazione, dando spazio alla pratica dell'interlocuzione pedagogica proposta da Franco Blezza, al fine di avviare esercizi di riflessività nel leggere la formazione e la didattica a scuola, legandole a un'ermeneutica della resilienza, intesa qui come trasformazione, basata sulla possibilità di scoprire risorse inattese, costruire nuovi saperi e nuovi processi di individuazione.

3. Reincantare l'educazione e la cura attraverso il dialogo educativo

Bernard Stiegler, da poco scomparso, allievo di Derrida, può essere considerato il filosofo del riorientamento (Bradley & Kennedy, 2021). Tra le tante questioni che riguardano l'antropocene, Stiegler affronta anche i compiti dell'educazione e dell'istruzione, cercando di tematizzare e problematizzare i dibattiti relativi alla trasmissione della conoscenza, alla cura dell'ambiente, al rapporto tra uomo e tecnologie (non solo digitali ma anche culturali, psicologiche). Le sue argomentazioni lo porteranno a proporre l'urgenza di ricondurre l'attenzione sociale sulle categorie della cura e del prendersi cura, di sé e degli altri (Stiegler, 2012; 2014). L'indagine filosofica di Stiegler sul tema la "tecnica e l'umano" iniziò durante il suo incarceramento tra il 1978 e il 1983 per una rapina a mano armata. È curioso leggere nei suoi racconti come abbia affrontato una condizione di isolamento vicina al vissuto che tutti abbiamo sperimentato nei mesi di chiusura totale a causa della pandemia. La sua strategia di resistenza e resilienza (Garista, Zannini, 2003) consisteva in una disciplina quotidiana quasi ermetica di lettura, riflessione e scrittura mentre sopportava l'esistenza "sospesa" della vita carceraria. Questo stato forzato di "deprivazione" ha consentito a Stiegler di sviluppare le intuizioni su ciò che abitualmente non è disponibile alla propria percezione. Egli racconta di essersi sentito, come il pesce volante di Aristotele temporaneamente rimosso dall'immersione, inconsapevole nell'esperienza quotidiana. Alcune tra le sue riflessioni sulla cura e la necessità di reincantare il mondo, sollevano domande quali: che cosa significa attraversare e co-costruire conoscenze nella nostra epoca, travolta dai cambiamenti climatici, da guerre, lotta per i diritti, e cura dell'educazione e della propria qualità di vita? Quali sfide tali fenomeni pongono ai professionisti dell'educazione?

Stiegler considera l'antropocene un'era dei saperi automatizzati, in cui i sistemi chiusi di elaborazione della conoscenza hanno esautorato il desiderio e il pensiero dell'uomo, aspetti che anche secondo Giroux devono essere rivisti in modo critico, proprio alla luce della pandemia. La filosofia dovrebbe permettere di uscire dall'antropocene, dovrebbe dare spazio all'epochè, attivare nuove pro-tensioni capaci di andare oltre gli automatismi, spesso indotti dalle nuove tecnologie digitali, culturali e psicologiche (Stiegler, 2012). Antropogenesi e Tecnogenesi

sono i campi in cui ripensare le relazioni, i dialoghi, il legame tra uomo e tecnica, un rapporto che, durante l'emergenza, ha visto uno schiacciamento del condizionamento delle tecnologie nei confronti dell'autonomia del soggetto e della sua formazione. Secondo Stiegler infatti oggi la tecnica è incorporata nel comportamento, ci muoviamo da un comportamento assistito dalla tecnica a un comportamento dipendente dalla tecnica (Coccimiglio, 2018, p. 45). Potremmo chiederci infatti, pensando al contesto scuola o all'alta formazione, in quanti e quali contesti le tecnologie didattiche hanno lasciato spazio e si sono fatte supportare da una relazione educativa autentica?

Stiegler va oltre l'intento di Foucault di pensare la cura a partire dal concetto di dispositivo educativo. Nella sua biopolitica Foucault ha dimostrato come le tecniche di comunicazione del periodo greco servissero sia funzioni di contabilità che di monitoraggio, ma anche nella costituzione della "sublimazione" del filosofo stoico, nella costituzione di ciò che egli chiama le tecniche del sé, la "cura del sé" (Palmieri, 2000). Stiegler (2014), introducendo la riflessione sulle psicotecnologie, intende ripensare le relazioni tra desiderio e tecnologia; ripensare la categoria della conoscenza. Attraverso l'etimologia della parola francese *Savoir*, associa la conoscenza al sapore della vita quotidiana. Un rapporto che oggi ricondurremmo a quello tra saperi disciplinari e *life skills*. La conoscenza è ciò che dà sapore: la radice latina della parola *sapere* è anche la radice etimologica della parola francese *savoir*, che significa gusto o sapore. In latino, avere conoscenza coincide con avere "sapore". Il sapere per la vita, il *savoir-vivre*, richiede il saper cucinare, guidare la propria macchina, saper orientarsi in un paesaggio senza avere un sistema GPS, saper crescere i propri figli, lavorare a maglia, cuocere il pane. La vita umana per Stiegler è una vita che ha sapore (Idem, 2012; 2014). Durante la pandemia ad esempio, potremmo chiederci se tecnologie didattiche e relazioni educative siano state capaci di contaminarsi e supportarsi, dando sapore alla strana quotidianità di quel periodo. Una risposta sembra arrivare da alcune scuole virtuose in cui tra le pratiche didattiche, che hanno riscosso successo e promosso benessere tra gli studenti, vi è quella del tutoring. Non un servizio di supporto psicologico, ma un momento di ascolto e dialogo autentico da parte di un professionista di area pedagogica, un momento dedicato ad ogni alunna/o, se pur a distanza, per comprendere i suoi bisogni e le sue difficoltà nella gestione degli apprendimenti e della propria quotidianità. Questa competenza di ascol-

to e dialogo, facilitatrice nel supportare percorsi di auto-apprendimento, di scaffolding, di competenze per sostenere un inquiry based learning e un apprendimento che si nutre della costruzione dei significati, ha avuto la capacità di attraversare le conoscenze che circolavano nelle aule virtuali, gli ha dato “sapore” come direbbe Stiegler, reincantando i processi educativi della DAD, percorrendo la via dialogica che Dewey ha rintracciato nella nascita della filosofia e a cui Blezza ha dedicato parte della sua ricerca scientifica in ambito pedagogico: il dialogo educativo.

In che modo allora la formazione può fare sintesi di saperi e sapori? Un compendio che appare necessario in un periodo di crisi, in cui per poter agire la cura nel proprio ambito professionale, a volte, bisogna rinunciare alla cura di sé e del proprio contesto familiare.

Nel suo testo *Prendersi cura*, Stiegler (2014) affronta il tema della cura rispetto ai rapporti tra generazioni e rispetto al tema dell’attenzione. Anche Mortari affronta il tema dell’attenzione in uno dei suoi numerosi scritti sulla cura (Idem, 2019). Riprendendo Husserl, ella afferma “per conoscere se stessi e trasformarsi è necessario innanzitutto ‘avere nello sguardo, negli occhi e nella mente’ i propri vissuti. Ciò significa essere capaci di attenzione su di sé: quell’attenzione che si esplica come concentrazione interiore (Mortari, 2019, p. 153). In particolare Stiegler specifica che l’attenzione è la combinazione di ciò che Husserl chiama ritenzioni e protensioni (Stiegler, 2014). La dimensione dell’attenzione è di fatto cruciale anche nel dialogo educativo. Come afferma Blezza nel dialogo in educazione ricorrono elementi di metodo presenti anche nel campo clinico: il realismo, l’attenzione per il destinatario, la problematicità, la relazionalità diretta, la professionalità, la presenza della dottrina, la possibilità di considerare ogni forma di variabile individuale, la reciproca esclusione delle tipizzazioni “medie” (Ide, 2005, p. 91). In tale congegno metodologico è possibile studiare le singole situazioni, utilizzare tecniche come il colloquio in profondità, la ricostruzione di storie di vita o di accadimenti particolari, tentando di cogliere dall’interno il significato di determinate esperienze e testimonianze educative (Massa, 1997). Ma se tali tecniche, in ambito educativo, prediligono la progettazione di una situazione di comunicazione educativa intenzionale, progettata in funzione dello sviluppo del soggetto, dobbiamo considerare, come ci mette in guardia Stiegler, le psico-tecnologie come mezzi in grado di sviluppare un potere psicologico del controllo

dell'attenzione (Reveley, 2015). Si pensi ad esempio alla televisione o Internet, ma anche alle (psico)-tecnologie precedenti, come la scrittura o i rituali delle società tradizionali, per passare a strategie molto attuali come la *mindfulness*. Per questo occorre il filtro della pedagogia critica, lo sguardo a cui ci invita Freire, il quale ha sempre sottolineato il carattere non neutrale dell'educazione e la necessità di sviluppare un pensiero critico che ci orienti nel lavoro di decostruzione e co-costruzione delle conoscenze.

La cura assistita dalla tecnica e non dipendente da essa, può essere dunque intesa come spazio di apprendimento pedagogico, come area di dialogo, capace di creare connessioni, in grado di generare nuovi processi di attraversamento e costruzione della conoscenza. Nel processo resiliente così come in quello della cura, e del prendersi cura, si dà vita a nuove conoscenze (Garista, 2018). Ed è questo un elemento su cui si vuole esplorare un'ulteriore via dialogica, per una rilettura dell'educazione, della cura e dell'educazione alla resilienza come strategia formativa per affrontare la sindemia. Se consideriamo la costruzione della conoscenza come un processo che per sua natura è critica, di pro-tensione verso il non ancora, che si nutre di incertezze, imprevisi, errori, situazioni di discontinuità, possiamo affermare che la conoscenza e la resilienza non possono essere intese come adattamento (Coccimiglio, 2019). Il desiderio, richiamato da Giroux e da Stiegler, quale elemento costitutivo dell'incanto, non può adeguarsi alla crisi sanitaria, ma necessita di un lavoro di re-*incanto*, esige un *pharmakon* da intendersi come dispositivo in grado di destabilizzare gli automatismi interpretativi in cui cura ed educazione possono risultare immersi (Stiegler, 2014). Un *pharmakon* che sembra trovare un'ottima lettura d'uso nell'interrogare l'altro, nel prestare attenzione, nel processo di individuazione ma anche di contatto con l'altro. La farmacologia positiva proposta da Stiegler (2012) è dunque in linea con le proposte di dialogo educativo e di interlocuzione pedagogica, al fine di farci pretendere verso pratiche trasformative, in relazione non dipendente con le tecnologie, orientate a prendersi cura delle conoscenze che possono scaturire da una catastrofe.

4. Oltre l'aula, in dialogo. Attraversare le conoscenze in un insegnamento di pedagogia

Un elemento centrale nel costrutto di resilienza è dato dal suo configurarsi come processo relazionale. Si diventa resilienti in presenza di un elemento, il fattore mentoring, che può donarsi nel corso della vita e accompagnarci. La relazione tra un soggetto e il fattore mentoring attiva il processo resiliente, aprendo spazi per la scoperta di nuove risorse, per la costruzione di nuovi apprendimenti e conoscenze. Tale relazione dunque non solo permette di sviluppare la propria resilienza ma crea organismi di cura in cui si scambiano continuamente significati, si affrontano le emergenze, si generano soggettività collettive. La povertà simbolica di una realtà disincantata può essere affrontata all'interno di nuove relazioni in cui acquisire nuove abilità per reagire alle crisi e ai traumi, reinventando nuove soluzioni. Stiegler pertanto ci invita a protendere verso l'idea che le rivoluzioni, siano esse digitale, ecologica, sanitaria, possono fungere da laboratori di riflessione, per passare da un cambiamento individuale a uno collettivo (Coccimiglio, 2019; Stiegler, 2012). Ad esempio cosa significa formare e formarsi alla consapevolezza della propria resilienza, come sfida alle pedagogie oppressive che la didattica a distanza ha fatto paventare?

Giroux ha ben evidenziato i rischi della crisi contemporanea sul sistema educativo e le sue pratiche didattiche nella sua pedagogia della pandemia. La pedagogia critica di Paolo Freire insegna a partire dai temi generatori, dal dialogo intorno alle storie che rappresentano la realtà di vita dei soggetti, che invitano a una curiosità epistemologica (Freire, 2005). Diventa fondamentale quindi attivare tale curiosità, una propensione all'attenzione, all'ascolto dell'altro, al dialogo come spazio e tempo per attraversare e costruire le proprie conoscenze.

Se il professionista dell'educazione può formarsi a mettere in atto l'interlocuzione pedagogica così come definita da Franco Blezza, gli studenti e i non professionisti possono fare esperienze delle dimensioni che caratterizzano le pratiche discorsive, intenzionalmente educative e orientate alla ricerca, in laboratori in cui incantarsi nuovamente, smascherando gli elementi dei dispositivi educativi e culturali in cui sono immersi.

Lavorare sui propri modelli e stili educativi in formazione deve prevedere momenti altamente esperienziali. Ci si è chiesti dunque quale poteva essere un laboratorio fattibile, durante l'emergenza e

l'obbligo della didattica a distanza, per creare un campo di esperienza in cui studenti universitari potessero essere messi in grado di cimentarsi nel ruolo di facilitatori del racconto, intervistatori, soggetti capaci di entrare in contatto con l'altro, con il loro ambiente professionale, preservando implicazioni etiche e deontologiche nel penetrare il mondo altrui con domande e ricerche troppo invadenti o traumatiche per il periodo emergenziale. In ultima istanza, si trattava di istituire un laboratorio assistito dalle tecnologie, in cui gli studenti potessero sperimentare una modalità personale di affrontare gli eventi della vita accademica e professionale. Una possibile risposta su come riorientare la formazione in tempo di sindemia, ha preso forma all'interno del programma di un insegnamento di pedagogia nel corso di laurea dedicato alla formazione degli infermieri. Dal 2013 il programma prevedeva una parte monografica sulla resilienza e si sviluppava seguendo il modello PORT-able (con attività narrative ed art-based dedicate allo sviluppo di capacità per Partecipare, Osservare, Riflettere, Trasformare) (Garista, 2018, p. 78).

Tale proposta non poteva essere trasferita online così come strutturata negli anni precedenti. Inoltre, è subentrato un nuovo elemento, il tema della resilienza non poteva essere più affrontato come prima, si percepiva il bisogno, nei racconti degli studenti, di avere un contatto, un dialogo, un confronto con la realtà in cui si sarebbero inseriti, una situazione che fino ad oggi nessuno gli aveva rappresentato. Per evitare il rischio di una povertà simbolica sul lavoro di cura in tempo di crisi, la proposta formativa doveva necessariamente reinventarsi, reincantarsi. La temporalità della pandemia ha dimostrato l'esigenza di riorientare tale formazione, declinandola in modo più critico ed ermeneutico, rispetto ai luoghi comuni associati all'espressione resilienza nonché allo sviluppo di tale processo come competenza chiave delle professioni della cura. La sindemia ha inoltre chiesto di trasformare i precedenti laboratori di lavoro su di sé in presenza in lezioni ed esami online, strategie che potevano oggettivare troppo la riflessione su questa tematica.

Come trasformare dunque un precedente programma di formazione per educare alla resilienza in tempi di pandemia? In che modo può essere possibile non cadere nella povertà simbolica e negli automatismi delle tecnologie come argomentato da Stiegler? È nella fenomenologia dell'esperienza formativa, infatti, che diviene possibile un discorso pedagogico sulla resilienza, capace di insinuarsi tra le pieghe

dell'agire e del dialogo educativo in tempo di crisi. La formazione si configura come un contesto ideale, un contenitore di esperienze da cui prendere il massimo possibile, al fine di rileggere e ricreare la propria professione in un'ottica resiliente, studiando la resilienza e il suo sviluppo all'interno di una relazione (studente/professionista-mentore) orientata a ridefinire un progetto su di sé. Il presupposto da cui ci siamo mossi considera il tutor della resilienza come un elemento imprescindibile per attivare questo processo, ragione che porta a cercare nella formazione e nella letteratura sulla formazione per diventare tutor della resilienza, il luogo di ricerca, indagine, dialogo per attraversare le conoscenze che governano questo ruolo e le sue competenze.

L'attività esperienziale si è dunque concretizzata nell'elaborazione di un dialogo/intervista con i colleghi infermieri che hanno vissuto l'emergenza, focalizzato sul nesso resilienza, cura e formazione. La traccia dell'intervista è stata predisposta in modo partecipato durante una delle lezioni online. Si sono discusse le possibili domande, definiti i termini di contatto, di tutela della privacy, di presentazione delle finalità dell'attività. Si è deciso di iniziare proponendo una nostra definizione di resilienza, che ne chiarisse le implicazioni pedagogiche nel lavoro di cura e infine si è individuata una scaletta di tre domande.

La prima chiedeva se durante il periodo dell'emergenza si fossero incontrati pazienti "resilienti" e se potevano fornire un caso esempio. La seconda domanda portava a un movimento verso sé, esplorando il vissuto dell'emergenza e chiedendo se, e in quale occasione, avessero percepito l'emergere della propria resilienza. Infine, in base alla loro esperienza professionale, si è ipotizzato di chiedere suggerimenti per i temi oggetto della formazione dell'infermiere in futuro, a partire dall'esperienza con il Covid-19. I lavori accuratamente prodotti hanno creato un ponte di dialogo tra la formazione teorica online, l'essere protagonisti di un processo che vuole indagare e studiare un fenomeno, le relazioni che lo definiscono, e la possibilità di immaginare il lavoro di cura nella pratica, attraversando le conoscenze di colleghi/tutor esperti.

Non solo, l'iniziativa e il dialogo con una/un collega hanno avviato quel processo di autonomia rispetto agli automatismi che le tecnologie potevano innestare nella formazione a distanza, per dirla con le parole di Stiegler. È stato possibile riflettere dunque su narrazioni costruite, personalizzando il proprio apprendimento sul tema resilienza, ancorandolo alla fase emergenziale ma anche ipotizzando le aree

di formazione futura. Dagli elaborati emerge un materiale ricchissimo, creato tra le pieghe e le crepe di esperienze vitali, dense e professionali, rievocate nei racconti, nei simboli, nelle immagini, nei suoni di quella materia prima che ha costituito in passato (e continua a farlo) l'humus della resilienza ovvero le sue "narrazioni". Il tema della resilienza incontra in questi dialoghi quello del fattore mentoring, della relazione educativa, mostrandone gli intrecci biografici che connettono i mondi della vita con quelli della formazione (Massa, 1997).

I racconti hanno evidenziato diversi ambiti di cura dell'emergenza, dal ricovero per violenza domestica alle esigenze di cura del paziente diabetico, alla riabilitazione in seguito a un incidente sportivo, dipingendo il quadro di quella che abbiamo definito una sindemia. In molti casi si è raccontato del potere farmacologico delle tecnologie, evocando il costrutto di resilienza digitale (Garista, Cinganotto, 2017) per i pazienti ricoverati in isolamento per Covid 19, le tecnologie curavano in quanto permettevano di dialogare con i propri cari, o evidenziando la necessità di educare alla cura di sé pazienti che hanno perso il supporto dei care givers, in questo caso le tecnologie aiutavano a gestire i propri piani terapeutici. Sono risultate molto interessanti anche le affermazioni che descrivono le strategie messe in atto dagli infermieri per far emergere la loro resilienza. La famiglia e i colleghi sono stati individuati come i propri tutori di resilienza, raccontando la necessità percepita rispetto al passato di trovare degli spazi in cui poter condividere le emozioni e i vissuti della pratica professionale anche all'interno del proprio nucleo familiare, sottolineando la dimensione relazionale della connectdness. I legami e l'interlocuzione con i colleghi sono stati inoltre segnalati come un potente fattore protettivo, da potenziare e programmare anche per il futuro ("lo sguardo complice del collega è d'aiuto"; "il supporto delle videochiamate settimanali con i colleghi").

Per chi cura, la resilienza ancora si trova nelle piccole cose della vita quotidiana (le videochiamate con i familiari ad esempio); nella possibilità di trovare uno spazio per sé, a fine turno, per riflettere, creare ponti, dare significato. I momenti simbolici della vestizione e della svestizione sono stati descritti come tempi per la cura di sé, definiti anche come momenti in cui si apre una riflessione su quanto vissuto, in cui si indossa un'uniforme e poi ci si spoglia di quella è stata nominata "un'armatura". Quasi tutti i colleghi/tutor in servizio hanno affermato l'importanza di introdurre questi temi nella formazione fu-

tura e di “creare un dialogo”, di dar vita a uno scambio strutturato con gli studenti, anche al di là del tirocinio, quasi a sottolineare il bisogno di raccontarsi oltre il supporto psicologico, ma come gesto trasformativo, necessità di trasfigurare quanto vissuto in un apprendimento per sé e per gli altri.

Interrogare un collega di riferimento ha reso possibile esplorare meglio in cosa può materializzarsi il processo resiliente, e il suo fattore mentoring, nella pratica di cura in una fase emergenziale, che per ora non è stato considerato o inserito come obiettivo nel curriculum formativo.

Il lavoro sui dialoghi studenti/professionisti ha reso visibile il guadagno formativo del “conosciuto non pensato”. Un dialogo è una relazione pedagogica caratterizzata da un continuo coinvolgimento discorsivo dei partecipanti, costituito in un rapporto di reciprocità e riflessività. Qui "continuo" significa che la forma dell'interazione verbale in ogni singolo momento potrebbe non apparire "dialogica"; la questione non è chi sta parlando e chi sta ascoltando, ma se nel tempo i partecipanti sono impegnati in modo intersoggettivo nell'affrontare un problema in questione, in quale modalità di scambio si pongono.

Una "relazione di coinvolgimento tra i partecipanti" significa che gli sforzi attivi a interpretare, la domanda e il ripensamento della questione o del problema, sono possibilità continuamente aperte; una certa capacità di riflessività, compreso il commento sulla dinamica discorsiva stessa (come si è sviluppato il dialogo), deve essere una caratteristica dell'impegno dialogico. Una "relazione di reciprocità" significa che le prerogative di intervistare, rispondere, commentare, o offrire osservazioni riflessive sulla dinamica, sono aperte a tutti i partecipanti, ne costituiscono il vero guadagno formativo.

Le pratiche di cura mostrano di avere bisogno come non mai di spazi inediti per il dialogo, per pensare, immaginare, re-incantarsi davanti ai gesti quotidiani, della necessità di nutrirsi di pratiche discorsive e gesti di cura educativa (Palmieri, 2011). Riprendendo una citazione di Franco Blezza all'inizio di questo contributo, così va intesa la pedagogia che connette apprendimenti e salute, la pedagogia medica, come atteggiamento del medico e di qualsiasi professionista nell'area sanitaria nelle vesti di un soggetto umano che dialoga con un altro soggetto umano (Blezza et al., 2020).

Riferimenti bibliografici

- AA.VV., *Paulo Freire: Pratica di un'utopia*, Editrice Berti, Piacenza, 2003.
- BERTOLINI G., MASSA R., *Clinica della formazione medica*, FrancoAngeli, Milano, 1997.
- BLEZZA F., *La pedagogia sociale*, Liguori Editore, Napoli, 2005.
- , *Il professionista dell'educazione scolastica. La didattica in classe come interlocuzione pedagogica*, Pellegrini Editore, Cosenza, 2006.
- , (a cura di), *Pedagogia della prevenzione*, Centro scientifico editore, Firenze, 2009.
- , *Pedagogia professionale. Che cos'è, quali strumenti impiega e come si esercita*, libreriauniversitaria.it, 2018a.
- , *Dark Lady*, Albatros, Roma, 2018b.
- , *L'estremo aiuto*, IIMIoLibro, Italia, 2020.
- , *Manu*, IIMIoLibro, Italia, 2021.
- BLEZZA F., PAONE F., BRANDOLINI E., PETRINI M., AMADIO S., BARRETTUCCI M., *Il pedagoga, professionista sociale*, «La Clinica terapeutica», vol. 171, supp. 1 (3), 2020, pp 256-264.
- BRADLEY J. P.N., KENNEDY D. (eds), *Bernard Stiegler and the Philosophy of Education*, Routledge, London, 2021.
- CAPPA F. (eds), *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*, FrancoAngeli, Milano, 2009.
- CERUTI M., *Sulla stessa barca*, Edizioni Qiqajon, Magnano, 2020.
- COCCIMIGLIO C., *Re-enchantment and care policies in the digital society. a critical reading of resilience based on Bernard Stiegler's philosophy*, in Proceedings of the 1st International Conference of the Journal Scuola Democratica “Education and post-democracy”, «Teaching, Learning, Evaluation and Technology», Vol. 2, 2019, pp. 45-49.
- FREIRE P., *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino, 2005.
- GARISTA P., ZANNINI L., *Tempo per sé e salute. La prospettiva della Resilienza*, «Adultità», 18, 2003, pp. 128-137.
- GARISTA P., *Come canne di Bambù. Farsi mentori della resilienza nel lavoro educativo*, FrancoAngeli, Milano, 2018.
- GIREUX H., *Pandemic Pedagogy. Education in time of crisis*, Bloomsbury, London, 2021.

- MANTEGAZZA R., *Pedagogia della resistenza. Tracce utopiche per educare a resistere*, Città Aperta Edizioni, Troina, 2003.
- MASSA R., *Clinica della formazione*, FrancoAngeli, Milano, 1997.
- MORTARI L., *Aver cura di sé*, RaffaelloCortina, Milano, 2019.
- PALMIERI C., *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, FrancoAngeli, Milano, 2000.
- , *Un'esperienza di cui aver cura... Appunti pedagogici sul fare educazione*, FrancoAngeli, Milano, 2011.
- PALMIERI C., PRADA G., (a cura di), *La diagnosi educativa. La questione della conoscenza del soggetto nelle pratiche pedagogiche*, FrancoAngeli, Milano, 2005.
- PAONE F., BLEZZA F., *Climi di classe e condizionamenti comunicazionali. Un itinerario di diagnosi e intervento in un contesto di fragilità socio-culturale*, libreriauniversitaria.it, 2019.
- REVELEY J., *School-Based Mindfulness Training and the Economisation of Attention: A Stieglerian View*, «Educational Philosophy and Theory», 47(8), 2015, pp. 804-821.
- SINGER M. ET AL., *Syndemics and the social conception of health*, «Lancet», 389, 2017, pp. 941-950
- STIEGLER B., *Reincantare il Mondo*, Orthotes, Naples-Salerno, 2012.
- , *Prendersi cura. Della gioventù e delle generazioni*, Orthotes, Naples-Salerno, 2014.
- VACCARELLI A., *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano, 2016.